

Daniel Tröhler

Schule und die Akteure der Reformen

Seit einigen Jahren ist Schule wieder ein großes öffentliches Thema. Politische Parteien werben für ihre Kandidaten mit pädagogischen Slogans, Bildungsministerien sehen sich angesichts internationaler Vergleiche der Schulsysteme unter Druck gesetzt und planen Reformen, und Lehrkräfte beklagen öffentlich, dass eine Schulreform die andere jage, so dass konzentriertes Schulehalten immer weniger möglich werde. Eltern wiederum stellen besorgt fest, dass die Schulklassen aufgrund der globalen Migration immer heterogener zusammengesetzt sind und sind in größerem Maße dazu bereit, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken, was den Druck auf die Schulpolitik erhöht.

Die öffentlich geführte Diskussion über die Schule ist keine Chimäre. Sie bringt zum Ausdruck, wie groß und auch wie unterschiedlich die Erwartungen an die Schule sind. Dabei sind es gar nicht die Akteure der Schule selbst, wie zum Beispiel die Lehrkräfte, die Reformen fordern, sondern organisierte Interessengruppen, die außerhalb der Schule stehen. Letztere gibt es, seit es Schule gibt. Dreien dieser organisierten Interessensgruppen gelang es, nachhaltigen Einfluss auf die Schule auszu-

üben. Zunächst war es die Kirche, dann die Nationalstaaten und heute sind es globale Organisationen.

Kirche, Nationalstaat und Schule

Bis zum Ende der Frühen Neuzeit um 1800 war Schule eindeutig von kirchlich-religiösen Vorstellungen geprägt. Sie war entweder selbst kirchliche Institution oder unter kirchlicher Kontrolle und das auch in

ich von allen meinen Sünden und Elend erlöst werde“ und die dritte große Wahrheit belehrt das Kind, „wie ich Gott für diese Erlösung dankbar sein soll“. Sündhaftigkeit und Elend des Menschen, Erlösung durch Jesus Christus und Dankbarkeit gegenüber Gott waren die zentralen Elemente des Unterrichts über mehrere Jahrhunderte, und kaum jemand zweifelte daran, dass es die Aufgabe der Volksschule sei, genau diese Glaubensgehalte zu vermitteln.

Waren es in der ersten Phase die Kirchen und in der zweiten die Nationalstaaten, so begannen mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges internationale Organisationen die schulpolitischen Agenden zu dominieren.

protestantischen Gebieten, in denen Laien, d. h. Schulmeister (und nicht: Lehrer) unterrichteten. Der Lehrplan sah biblische Geschichten vor, das Singen von Psalmen, Lesen und den Unterricht im christlichen Glauben.

Das erfolgreichste Lehrmittel aller Zeiten stammt aus jener Periode, der Katechismus.¹ Er verfolgt das Ziel, den Kindern drei große Wahrheiten zu vermitteln. Die erste große Wahrheit, und das ist die Basis der beiden anderen, ist die Erkenntnis, „wie groß meine Sünde und Elend sind“. Die zweite große Wahrheit ist der Hinweis, „wie

Erst um 1800 begann man sich in einem langen Transformationsprozess zu fragen, ob man der Schule mehr oder auch anderes zutrauen konnte als Glaubensvermittlung. Insbesondere im Rahmen der Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert wurden von einzelnen Exponenten neue Schulfächer gefordert, so vor allem das Rechnen, um die Landbewohner für die aufkommende Geldwirtschaft im Zusammenhang mit der Protoindustrie zu befähigen. Entscheidend für die Transformation war aber nicht die Volksaufklärung, sondern die Neuorganisation der europäischen Staaten mit und nach der Herrschaft Napoleons. Die Auflösung der ständischen Gesellschaften durch die Menschenrechtserklärungen in den USA (1776) und in Frankreich (1789) sowie die Einführung des Code Napoléon (1804) hatte ideell und real desintegrierte Einwohner von Ländern geschaffen, die es zu integrieren galt. Neben dem Militär wurde die Schule zum zentralen Instrument, die Einwohner eines Landes auf die Nation zu verpflichten. Dabei wurde die

Daniel Tröhler ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg, Direktor der Forschungseinheit „Language, Culture, Media and Identities“ (LCMI) und Verantwortlicher der universitären Forschungspriorität „Erziehung und Lernen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext“ (2010-2013).

Nation im Verlauf des 19. Jahrhunderts nicht selten sakralisiert und erhielt selber religiöse Züge („Nationalismus“).

Hatte die Schule in der ersten Phase also gläubige Christen zu erziehen, so galt es nun, gute Staats-Bürger bzw. Untertanen zu formen. Wie fließend der Übergang vom ersten Ideal zum zweiten war, zeigt sich zum Beispiel daran, dass die ersten drei Direktoren des nationalen Lehrerseminars in Luxemburg, 1844 gegründet, allesamt Theologen waren (Jean Majerus, Michel Müller, Jacques Meyers): Der erste nicht-geistliche Direktor der École normale, der Philosoph und Philologe Nicolas Schlotter, kam erst 1916 ins Amt.

Typisch für die zweite Phase ist die schulpolitische Doktrin des deutschen Kaisers Wilhelm II., der sich 1890 gegen die Dominanz der Altphilologie an deutschen Gymnasien wehrte: „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiss, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“ (Wilhelm II. 1890, S. 72). Der nationale Blickwinkel der Bildung der zweiten Phase war dabei keineswegs exklusiv deutsch. So polemisierte der französische Kinderpsychologe, Lehrerbildner und Bildungspolitiker Jules-Gabriel Compayré 1879 gegen die deutsche Pädagogik: «Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne» (Compayré 1879, S. I). Die Vorreiterrolle der Deutschen in der staatlichen Organisation der Bildung bestritt Compayré. Nur die Begriffe seien in Deutschland weiter entwickelt als in Frankreich, aber «la chose, sinon le mot, est éminemment française» (S. III). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren Schulen, Erziehungswissenschaft und Nation eine enge Allianz eingegangen, die sich als explosiv erweisen sollte.

Globale Ambitionen und der Kalte Krieg

Die durch Lehrerbildung, Lehrpläne und Lehrmittel pädagogisch unterstützten Nationalismen der einzelnen Nationalstaaten kollidierten ein erstes Mal 1914, mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges, und dann

wieder 1939 mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Beginn des Kalten Krieges begann eine dritte Phase von Schulreform, die heute ihren Höhepunkt zu haben scheint und hinter der öffentlich geführten Diskussion der Schule steht.

Waren es in der ersten Phase die Kirchen und in der zweiten die Nationalstaaten, so begannen mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges internationale Organisationen die schulpolitischen Agenden zu dominieren.



Eingang zum Athenaeum in der Rue Notre-Dame
(© Photothèque de la Ville de Luxembourg)

Die Gründungen folgender Organisationen sind von besonderer Wichtigkeit:

- 1944: Weltbank
- 1945: IMF (International Monetary Fund)
- 1945: UNO (United Nations Organization)
- 1945: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- 1948: OEEC (Organisation for European Economic Co-operation)
- 1952: UNESCO Institute for Lifelong Learning
- 1958: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
- 1960: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- 1968: CERI (Centre for Educational Research and Innovation, OECD)

In weniger als einem Vierteljahrhundert sind internationale Organisationen entstanden, die mehr und mehr bestrebt waren, die zentralen Werte der westlichen Welt global durchzusetzen. Technologische Entwicklung, wirtschaftlicher Erfolg und Freiheit (Demokratie) sollten als komplementäre Faktoren einer globalen Entwicklung verstanden werden. Ein berühmter Ausdruck dieser Doktrin war die Küchen-Debatte zwischen Richard Nixon und Nikita Chruschtschow im April 1959, in welcher der damalige amerikanische Vize-Präsident dem sowjetischen „Todfeind“ die technologischen Fortschritte des Kapitalismus und die Segnungen des Konsums am Beispiel der Küchentechnologie vorführte, worauf letzterer trotzig zu verstehen gab, dass die Sowjetunion genau gleiche Leistungen vorzuweisen habe.²

Die Pädagogisierung des Kalten Krieges

Weniger die angeblichen Innovationen in den sowjetischen Küchen als der Korea-Krieg, der Konflikt in Vietnam sowie der Sputnik-Schock 1957 stellten das westliche Projekt einer globalen Entwicklung in Frage. Die Selbstzweifel, die sich vor allem in den Vereinigten Staaten einstellten, führten dazu, die Visionen des westlichen Projektes im Kalten Krieg pädagogisch umzuformulieren (Tröhler 2010). Die US-Amerikaner verabschiedeten die erste nationale Schulgesetzgebung in ihrer Geschichte und versuchten dabei, Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen zu fördern, also fast genau das, was auch PISA misst. Und die OECD, die Nachfolgeorganisation der OEEC, die 1960 gegründet worden war, widmete nicht zufälligerweise ihre erste große Konferenz 1961 dem Thema: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*, wobei sie nach einem „key to more rapid and more meaningful economic growth“ in „the age of science“ fragte (OECD, 1961, S. 19, S. 21). Keiner der vier Hauptredner war ein Erziehungswissenschaftler; und einer unter ihnen, ein Ökonom, sagte unmissverständlich: „May I say that, in this context, the fight for education is too important to be left solely to the educators“ (OECD 1961, S. 35).

In einem gut dreißigjährigen Prozess begannen Organisationen wie die OECD,

sich im Rahmen des Kalten Krieges in die nationalen schulpolitischen Entscheidungsprozesse einzubringen – wie das möglich war, ist weitgehend unerforscht.³ In jedem Fall gelang es ihnen, internationale Vergleiche zur Ausgangslage von nationaler Bildungspolitik zu machen, wobei es nicht um die vergleichende Analyse von Strukturen ging, sondern von Leistungen. Der globale Durchbruch dieser *Outcome*-Vergleiche, welche die nationalen Bildungspolitikern arg unter Druck zu setzen begannen, erfolgte nicht zufällig erst nach dem Ende des Kalten Krieges. Die Liste ist eindrücklich:

- 1995: Erste TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study, IEA)
- 1999: Zweite TIMSS-Studie
- 1999: Erster Civic Education Bericht: Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project (IEA)
- 2001: Erster PISA-Bericht (Programme for International Student Assessment, OECD)
- 2001: Erster PIRLS-Bericht (Progress in International Reading Literacy Study, IEA)
- 2002: Zweiter Civic Education Bericht: Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries (IEA)
- 2003: Dritte TIMSS-Studie
- 2004: Zweiter PISA-Bericht
- 2006: Zweiter PIRLS-Bericht
- 2007: Vierte TIMSS-Studie
- 2007: Dritter PISA-Bericht
- 2008: Erste TIMSS-Advanced Studie
- 2010: Vierter PISA-Bericht

Die neue Schul-Sprache

Schulreformer sind in der Regel enttäuscht über die Effekte von Reformen. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie die kulturelle Eingebundenheit der Schule unterschätzen. Denn was Schule ist, wissen eigentlich immer alle, weil alle zur Schule gegangen sind. Alle haben in ihrem Leben zwischen dem 6. und 15. Altersjahr um die 8 500 Stunden in der Schule gesessen, und die meisten haben danach noch weitere 2 500 oder mehr Stunden eine Schule besucht. Und in wenigen Lebensjahren 10 000 oder mehr Stunden einer Organisation ausgesetzt zu sein erzeugt ein Wissen davon, was diese Organisation *ist* – Schule –,

und gleichzeitig prägt es die Vorstellung darüber, was Schule sein *soll*. Die meisten Menschen haben eine Vorstellung einer *guten Schule*, die nicht weit entfernt ist von der Erinnerung, wie die Schule war, als sie Schüler waren. Es ist dieses kulturelle-kollektive Wissen darüber, was Schule ist, und die kollektiv geteilten Vorstellungen darüber, was Schule sein soll, welche – je nach Blickwinkel – Schule stabil machen bzw. ihre Entwicklung verhindern.

Schulreformer sind in der Regel enttäuscht über die Effekte von Reformen. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie die kulturelle Eingebundenheit der Schule unterschätzen.

Historisch betrachtet haben Schulreformer wenig Grund, sich über die Effekte ihrer Bemühungen enttäuscht zu zeigen. Die Schulen haben Reformen immer dann mehr oder weniger umgesetzt, wenn diese Reformen reale Hilfe für ein bestimmtes Problem versprochen, und sie waren immer dann sperrig, wenn Reformen Schule stark verändern wollten. Heute spricht in der westlichen Welt im Zusammenhang mit der Schule niemand mehr davon, dass der Mensch ein Sünder ist, der Erlösung bedarf und dafür dankbar sein soll. Und es ist auch nicht davon die Rede, dass der Mensch zu einem patriotischen Bürger oder Untertan erzogen werden müsse und Fremdsprachen den Kindern nur deswegen gelehrt werden sollen, weil es als sinnvoll betrachtet wird, den zukünftigen Soldaten „die Sprache des Landes zu lehren, in welchem sich voraussichtlich ein Krieg abspielen wird“, wie Oskar von Truppel, Kapitän und Abteilungsvorsteher im deutschen Reichsmarineamt, 1900 argumentiert hatte (Truppel 1900, S. 132).

Wenn Schulreformer also über mangelnde Effekte enttäuscht sind, dann vielleicht vor allem auch deshalb, weil sie eine Reformagenda vertreten, die mit der realen Schule und ihrer kulturellen Verankerung nur teilweise vereinbar ist. Die Pädagogisierung nicht pädagogischer Ambitionen – Kirche, Nationalstaat, globaler Markt – ist rhetorisch viel schneller voranzutreiben, als kulturell geronnene Vorstellungen ei-

ner guten Schule zu verändern. Die Schule und vor allem auch ihre Akteure, die Lehrkräfte, stehen zwischen zwei Kraftfeldern: Auf der einen Seite das kollektive Gedächtnis der Menschen, welches der Schule Stabilität gibt und auf der anderen Seite die forsche Agenda der Reformer, die bestrebt sind, ihre globale Vision einer besseren Welt pädagogisch umzusetzen. Es ist klar: Die heute dominante Sprache der Schule ist nicht mehr kirchlich und nicht mehr nationalstaatlich, sondern global. Ob sie dabei die sakrale Charakteristik sowohl der ersten und der zweiten Phase abgelegt hat, ist allerdings weniger eindeutig. Der nachfolgende Beitrag erläutert einige der zentralen Begriffe dieser neuen Sprache. ♦

1 Es gibt viele verschiedene Katechismen, der berühmteste ist der *Heidelberger Katechismus*, der am 19. Januar 1563 erstmals erschien und noch heute, allerdings nicht mehr in den Schulen, Verwendung findet, nämlich als Bekenntnisschrift (vgl. <http://www.calvinianum.de/Bekenntnis> [1. Juli 2010]).

2 Das Museum of Modern Art (MoMa) in New York stellt gegenwärtig und bis zum 14. März 2011 die technischen Innovationen des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Kücheneinrichtungen aus. Dabei spielt auch die *Kitchen-Debate* eine wichtige Rolle.

3 Für die Schweiz ist das jetzt zum Teil erforscht (Bürgi 2010).

Literaturhinweise

Bürgi, Regula (2010). *Die OECD als Akteurin national-staatlicher Bildungspolitik. Die Hintergründe des OECD-Examens der schweizerischen Bildungspolitik im Jahr 1989*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.

Compayré, Gabriel (1879). *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Hachette.

OECD (1961). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th-20th October 1961*. Paris: OECD Publishing.

Tröhler, Daniel (2010). „Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research“. In: *Studies in Philosophy and Education* 29, S. 7-29.

Truppel, Oskar von (1890). 1901. [Stellungnahme]. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausgegeben. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, S. 132-134.

Wilhelm II. (1890). 1901. [Eröffnungsrede]. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, S. 70-76.